

17. Лызь Н. А. Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе. – 2004. – № 1. – С. 113–123.
18. Обозов Н. И. Психологическая культура взаимных отношений. – М.: Знание, 1995. – 48 с.
19. Павлова И. П. Формирование психологической культуры подростков в условиях школы-интерната: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск.: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2006. – 23 с.
20. Семикин В. В. Психологическая культура и образование // Известия РГПУ им. Герцена – 2002. – № 2(3). – С. 26–36.
21. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека. – СПб., 2002. – [Электрон. ресурс]. Режим доступа http://www.pokrovforum.ru/autor_prg/ps_ped/rar/semikin.zip.

Е. Г. Лопес

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье описывается формирование конфликтной компетентности посредством психолого-педагогических технологий. Применение рассматриваемых технологий позволяет преодолевать стереотипы негативного отношения к конфликту, осваивать конструктивные позиции, развивать способность организации переговорного процесса.

In article formation of disputed competence by means of psychology-pedagogical technologies is considered. Application of considered technologies, allows to overcome stereotypes of a uncooperative attitude to the conflict to master constructive positions, to develop ability of the organization of negotiating process.

В материалах по модернизации образования компетентностный подход провозглашается одним из концептуальных принципов обновления содержания образования. Авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в ней в качестве центрального, так как обладает интегративной природой, объединяя знания, навыки и интеллектуальную составляющую образования.

Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о его будущем.

Анализ публикаций по проблеме модернизации образовательного процесса показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания профессионального образования рассматриваются компетентности и компетенции. Определению и составу этих единиц уделяется внимание в работах отечественных психологов В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибра-

гимова, В. А. Кальней, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского. Явление компетентностного подхода освещается в трудах В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, И. С. Якиманской. В них сделан акцент на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности, представлены развивающие модели обучения, включающие содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения [8; 9].

Компетентностный подход ориентирован прежде всего на цели-векторы образования: это обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Общее представление о компетентности в профессиональных обсуждениях последних лет прямо связывают с эффективностью деятельности, профессионализмом. В этом контексте компетентность рассматривается как уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции. Компетенции служат для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, выступают категорией результата образования [9].

Мы рассмотрим содержание и формирование конфликтной компетентности в образовательном процессе как неотъемлемую часть общей коммуникативной компетентности. Каждый человек обладает очень богатым личным опытом участия в различных конфликтах и опытом соответствующих переживаний. Он формирует определенное отношение – установку, в большинстве случаев негативную. Наблюдения конфликтологов свидетельствует о том, что учащиеся, студенты, преподаватели, руководители разных уровней изъявляют желание пройти подготовку и обучение в сфере развития конфликтной компетентности, но это не свидетельствует о действительной готовности к самозменениям, к отказу от устойчивых стереотипов деятельности при построении человеческих взаимоотношений. В области самоотношения чаще всего обнаруживается стойкое нежелание искать подлинное согласие с собой, поскольку поиск такого согласия – весьма серьезная работа. Естественно, возникают вопросы: насколько глубоко укоренена традиция силового преодоления препятствия, возможно ли, не нарушив общих профессионально важных установок, преодолеть стереотипы социального поведения, возможно ли обосновать новый подход к пониманию конфликта? В связи с этим важно отметить следующие факты: конфликтная проблематика изучается во многих отраслях профессионально-педагогического образования и управления; любой человек, который пытается позиционировать себя в области социальных изменений, всегда является как минимум участником конфликтного процесса. Признавая противоречивый характер процессов развития, следует считать именно конфликтную компетентность базовой характеристикой эффективной образовательной/управленческой деятельности; конфликтность обусловлена противостоящими интересами, требующими согласования разных пози-

ций событийности, противоречий оценивания/самооценивания, индивидуального/коллективного, традиционного/инновационного. Но результаты конфликтного процесса зависят от того, насколько субъекту знакомы способы работы с конфликтом. Весомый вклад в развитие отечественной конфликтологии внесли А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, Н. И. Леонов, Б. И. Хасан, А. И. Шипилов и др. [5; 10; 12].

Конфликт – это специфическая организованная деятельность, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения. Конфликтная компетентность является одной из важных характеристик профессионализма, прежде всего в гуманитарных областях деятельности, и рассматривается как составная часть общей коммуникативной компетентности, включающая в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно применять эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

А. Я. Анцупов выделяет два уровня конфликтной компетентности. Первый предполагает способность к распознаванию конфликта, удержанию воплощенного в нем противоречия и владение способами его разрешения. Второй предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, а также применять приемы организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и взаимодействующих сторон.

В психологии управления различают следующее понимание феноменологии конфликтов:

- интрапсихический подход изучает в основном аффективные аспекты, связанные с внутренними переживаниями людей;
- ситуационный подход изучает поведенческую составляющую конфликта;
- когнитивный подход учитывает когнитивные факторы формирования как аффективного, так и поведенческого параметра и более полно раскрывает понимание конфликта как субъективного феномена [1, 12].

Современная психология признает двойственную природу конфликта, выполняющего не только негативные, но и позитивные функции и способного поэтому быть источником развития.

Исследования А. Я. Анцупова, Н. В. Гришиной, Н. И. Леонова и других авторов свидетельствуют о том, что в организации чаще всего возникают межличностные конфликты, неизбежные в сфере управления социальными системами. Такой конфликт трактуется как высшая стадия развития значимых для субъекта противоречий, характеризуется крайней формой их выражения и разрешения и сопровождается ярко выраженными негативными эмоциями. Межличностный конфликт в сфере управленческой, образовательной деятельности – это чаще всего конфликт позиций и ролей, отражающийся в деятельности [1, 5, 12].

Г. В. Грызунова выделяет три блока противоречий в сфере управленческой и образовательной деятельности, ведущих к межличностным конфликтам.

Во-первых, это смена парадигмы управления, проявляющаяся в противоречиях как между субъективным миром личности и новыми условиями деятельности, так и между субъектами различных политических ориентаций и нравственных установок.

Во-вторых, это ситуация структурной перестройки управленческой деятельности. Демократическая система управления требует инновационного подхода, риска, творчества, инициативы, но в условиях нестабильного общества такие требования трудноосуществимы.

В-третьих, это противоречия функционирования, обусловленные несоответствием между теми функциями управления, которыми сегодня приходится овладевать: состоянием руководящей деятельности, профессиональными навыками, которыми реально располагают кадры [11].

Названные противоречия способствуют возникновению определенных психологических состояний: фрустрации, напряженности, тревожности, ощущения безнадежности и связанных с ними форм поведения.

Преодолению этих деструктивных проявлений способствует формирование конфликтной компетентности, что предполагает избавление от стереотипов негативного отношения к конфликту; развитие способности анализа конфликтных ситуаций; формирование навыков организации и проведения переговоров конфликтующих сторон; освоение конструктивной позиции и проба себя как конфликтного конструктора. Для решения этих задач важно выделять следующие компоненты:

- профессиональных и нравственных отношений;
- личных избирательных отношений;
- отношений взаимной доброжелательности, чуткости, внимательности, взаимного уважения по отношению друг к другу;
- самоотношения и степени конфликтности.

Компонент профессиональных отношений предполагает проявление взаимной ответственности, требовательности, сотрудничества, взаимопомощи, соревновательности. Компонент нравственных отношений отражает следование принципам порядочности, профессиональной этики и социальной ответственности [5; 10; 12].

Формирование конфликтной компетентности обуславливает необходимость выбора адекватных психолого-педагогических технологий.

При решении этой задачи мы опирались на следующие положения:

1. В современной конфликтологии переговоры признаны одной из наиболее эффективных форм разрешения противоречий. Переговоры как пространенная жизненная реальность создают важнейший контекст кооперации и сотрудничества.

2. Эффективным способом обучения, переподготовки, повышения квалификации психологов, педагогов, руководителей, работающих в области раз-

решения конфликтов и ведения переговоров, является формирование у них позитивного опыта самостоятельного анализа конфликтных ситуаций, их проектирования и конструирования в учебных условиях.

Основополагающие установки организации психолого-педагогических технологий включают четыре основных принципа:

- активности участников: в ходе занятий обучаемые вовлекаются в различные действия;
- исследовательской позиции: в процессе занятий создаются такие ситуации, когда обучаемым необходимо самим найти решение, самостоятельно сформулировать закономерности общения, взаимодействия;
- объективного поведения: предусмотрена особым образом организованная обратная связь, в том числе видеозаписи;
- партнерского (субъект-субъектного) общения: предполагает признание ценности личности другого человека, его мнений, максимальный учет интересов участников общения в процессе принятия решений [12].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о многообразии психолого-педагогических технологий, реализуемых в профессиональном образовании. Наряду с традиционными технологиями получили распространение инновационные психолого-педагогические технологии развития конфликтной компетентности. Рассмотрим их подробнее.

1. *Рефлексивные технологии*, общая направленность которых заключается в преобразовании собственной мыслительной и практической деятельности посредством психологических механизмов рефлексии. Исследователи О. С. Анисимов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. А. Сластенин отмечают, что данные технологии применяются давно, но на сегодняшний день актуально рассмотрение методического и методологического осмысления феномена рефлексии и формирования технологий рефлексивного обучения. У рефлексивных технологий нет жестких процессуальных рамок. Рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому тесно связана с исследовательским процессом.

Рефлексия как феномен предполагает развитое самосознание и в то же время способствует его развитию. С помощью процедуры рефлексии достигаются такие цели обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе анализа и критической реконструкции, формирования смыслов-ценностей. Рефлексия реализуется через диалоговые методы. В диалоговом методе проявляется профессиональная и личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью человека и его волевой направленностью, и интеллектуальная, позволяющая мыслить по поводу чужой мысли, выражающаяся в выборе поступка с новой нормой. Яркое проявление рефлексии можно наблюдать в групповой дискуссии [2, 7].

2. *Игровые технологии обучения*. Исследователи Т. Ю. Аветова, Г. В. Борисова, Ю. В. Громыко, А. И. Косова, Н. Т. Оганенсян, В. В. Петрусинский, Н. В. Самоукина, Г. Г. Щедровицкий отмечают важную роль включения игро-

вых технологий в образовательный процесс. Они выделяют ролевые и операциональные игры. Последние, в свою очередь, подразделяются на деловые и организационно-деятельностные игры.

Ролевые игры основаны на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи. Обучаемый сталкивается с ситуациями, в которых он вынужден изменять свои коммуникативные навыки.

Операциональные игры во многом аналогичны методу анализа конкретных ситуаций, но они имеют сценарий, в котором заложен алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения. Обучаемый видит воздействие своих решений на будущие события. В операциональных играх, в отличие от ролевых, подчеркнут аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности и в то же время формализован и упрощен аспект межличностных отношений. Деловая игра – разновидность операциональных игр – воссоздает предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделирует системы отношений. По сравнению с другими видами игр она обладает более гибкой структурой, не ограничивает выбор объектов имитации, предполагает введение спонтанно возникающих ситуаций. Деловые игры подразделяют на производственные (управленческие), учебные, исследовательские, диагностические. Организационно-деятельностная игра – еще одна разновидность операциональных игр – предполагает моделирование организации профессиональной деятельности, в ходе которого обучаемые решают актуальные теоретические и практические проблемы. Проблемная форма организации деятельности, коммуникации, рефлексии, мышления, применяемая в организационно-деятельностной игре, означает, что участники помещены в условия, когда они не знают, что и как делать, какие они должны выработать способы деятельности, коммуникации, мышления.

Игры развивают и закрепляют навыки самостоятельной работы, помогают связывать требования групповой задачи с индивидуальными потребностями каждого. Они позволяют моделировать и осваивать практически все личные и профессиональные способы поведения: коммуникативные навыки, наблюдательность, эмпатию, творческие способности, любопытство, готовность к риску [2; 4].

3. *Технологии контекстно-компетентностного обучения* предполагают переход от учебно-профессиональных к профессиональным компетенциям. Соответственно, образовательный процесс должен по мере реализации все более приближаться к реальной профессиональной деятельности. Контекстно-компетентностное обучение – это, по мнению А. А. Вербицкого, обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Наиболее эффективна *case study* – методика анализа конкретных ситуаций. Предлагаются задачи, в ко-

торых даются исходные условия и требуется либо найти вариант решения, либо внести коррективы в предлагаемое решение. Методика решения кейсов учит извлекать общие выводы из частных примеров, формирует навык практического использования общих правил и приемов. Кейсы разрабатываются с учетом следующих принципов: соответствие целям профессионального обучения, максимальная приближенность к действительности, задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для решения.

Метод проектов в значительной степени соответствует условиям реальной профессиональной деятельности. Проектировочная деятельность учащихся – система приобретения знаний, умений и навыков в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Ценность данного обучения заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основного средства их профессионального развития. Основной задачей выполнения проектов является усвоение алгоритма проектирования [3, 9].

4. *Развивающие тренинговые технологии.* Развивающий тренинг направлен на развитие тех социально-профессиональных качеств и свойств личности, которые востребованы в определенной профессиональной деятельности.

Тренинги формируют определенные психологические навыки, среди которых дифференцированное восприятие, открытая коммуникация, постановка требований, принятие решений, помощь другим, сотрудничество, поиск возможностей самопомощи, личная ответственность, самостоятельность.

Они вырабатывают терпимость к мнениям и ценностным ориентациям других людей, способствуют проработке важнейших проблем, возникающих в системе человеческих отношений. Особое место в рамках данной технологии занимают тренинг ведения переговоров, коммуникативный тренинг, тренинг уверенного поведения [2, 4].

5. *Технологии социального партнерства* чаще рассматриваются в управленческой деятельности как составляющая организационной культуры. Если рассматривать образовательные учреждения как самостоятельные организации, то данная технология приобретает актуальное значение и применяется как способ формирования культуры социального доверия. Доверие выступает одним из основных факторов построения эффективных организационных взаимоотношений и позитивности настроения работников и является одним из компонентов культуры организации. Это также один из важных компонентов поведенческого уровня. Доверие складывается постепенно, а утрачено может быть довольно легко. Поэтому создание атмосферы доверия способствует концентрации усилий работников на выполнении поставленных задач. Исследователи Н. В. Гришина, Е. Б. Моргунов, Е. В. Сидоренко, Э. Шейн выделили три группы техник развития социального доверия. Первая группа – техники повышения социального доверия к руководителю: а) его компетентности; б) намерениям; в) интегрированности. Вторая группа – техники повышения со-

циального доверия, связанные с работой: а) улучшения коммуникации, б) участия работников в принятии решений, в) развития обратной связи, информированности, г) укрепления доверия с помощью автономности работы. Третью группу составляют техники влияния на повышение уровня социального доверия посредством: а) возможностей карьерного продвижения, б) укрепления гарантий работы, в) развития системы вкладов сотрудников.

Техники, обеспечивающие доверие работников к организации, снижают вероятность возникновения напряженности и конфликтов и повышают конфликтную компетентность [1; 5].

В заключение подчеркнем, что рассмотренные технологии способствуют развитию конфликтной компетентности, оказывают влияние на когнитивный, эмоциональный, поведенческий уровни изменений личности, стимулируют личностный и профессиональный рост.

Литература

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – М., 1999.
2. Быков А. К. Методы социально-психологического обучения. – М.: Сфера, 2005.
3. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999.
4. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: Учеб. пособие. М.: Ось-89, 2001.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2005.
6. Грызунова Г. В. Межличностный конфликт в управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
7. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – С. 83–134.
8. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
10. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П., Лопес Е. Г. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007.
11. Леонов Н. И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения. – СПб.: Питер, 2005.
12. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003.